DOCUMENT RESUME

ED 273 108 FL 015 923

AUTHOR Menting, Jan P.
TITLE Comprehension de Texte et Actes de Parole (Understanding a Text and Speech Acts).
PUB DATE 84
NOTE 12p.; In: Willems, Gerard, Ed., Communicative Foreign Language Teaching and the Training of Foreign Language Teachers, 1984. p135-147. See FL 015 917.
PUB TYPE Viewpoints (120)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Classroom Techniques; *Communicative Competence (Languages); Difficulty Level; Educational Strategies; Instructional Materials; Linguistic Theory; *Listening Comprehension; Media Selection; *Reading Comprehension; Second Language Instruction; *Speech Acts

ABSTRACT

Oral production (the speech act) and the comprehension of written and oral texts have long been treated as separate entities when they could be used in an integrated approach to teach a broader range of language skills. The receptive aspects of the speech act should be brought into language instruction and used to select materials for teaching comprehension. Comprehension materials are categorized as simpler or more-advanced based on their degree of artificiality or authenticity, which is largely a function of the instructional intent. Simpler materials are used to facilitate the transfer from receptive to productive skills, while more advanced materials are intended for content study, and the ties to language learning are less direct. With simpler materials the instructional focus can be on the detection and examination of speech acts and their realization in language. With more advanced materials, the initiative for analysis can be left more to the student, and the teacher can take advantage of the inherent value of the content to demonstrate how the linguistic forms and their usage serve the author's or speaker's objectives. The student can also become aware of what characterizes certain kinds of texts, make comparisons with native language texts, and perform a variety of other analytical exercises. A number of texts illustrating the method are appended. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED273108

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Gerard Willems

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

COMPREHENSION DE TEXTE ET ACTES DE PAROLE

Jan P. Menting

FL 015 933

Depuis une dizaine d'années, les théories sur les actes de parole ont pénétré dans le domaine de l'enseignement des langues. Dans la pratique, leurs effets se manifestent surtout dans deux aspects de cet enseignement: la définition et la description détaillée des objectifs (genre Niveau Seuil) et la didactique de la production orale (amener l'élève, de façon ou d'autre, à réaliser oralement tel(s) acte(s) de parole dans une situation donnée).

D'autre part, l'enseignement concernant la compréhension de textes oraux ou écrits se poursuit dans les voies qui se sont tracées peu à peu depuis la Deuxième Guerre Mondiale et l'introduction du magnétophone: présentation de textes oraux suivis de différents exercices d'analyse, de compréhension et de reproduction; différentes formes

d'élaboration de textes écrits, par exemple le résumé, les questions à choix multiple sur la forme linguistique du texte ou sur son contenu. Les actes de parole comptent pour bien peu dans ce genre de travaux.

Il est évident que cet état des choses n'est pas fait pour favoriser une didactique intégrée des différents aptitudes (compréhension et expression orale et écrite), aptitudes qui - de par leur définition "behaviouriste" nette et tranchante - sont, à mon avis, déjà trop enclines à vouloir mener une vie autonome dans l'enseignement, et qui sont susceptibles d'être considérées, et par conséquent, traitées, comme des entités à part, dans les manuels, dans la didactique concrète, dans les emplois du temps. Si actes de parole il y a (malgré toutes sortes de problèmes quant à leur définition, quant à la construction d'une taxonomie tant soit peu satisfaisante), ils peuvent, doivent même jouer un rôle partout dans le processus d'acquisition. Si on les utilise uniquement dans la didactique de l'expression orale, en excluant leur utilisation possible dans la didactique des autres aptitudes, l'on risque de tronquer son enseignement de différentes manières:

- Les notions inhérentes aux théories sur les actes de parole sont évidemment importantes pour la compréhension, l'analyse, l'interprétation de textes tout aussi bien que pour la production orale.
- L'interprétation justement, c.à.d. la compréhension "profonde" d'un texte, pourrait y gagner, pourrait être singulièrement approfondie.
- Les textes offrent une diversité de réalisations linguistiques des actes de parole (parole parlée et parole écrite) qui fournissent à l'élève un riche fonds de possibilités pour son expression orale et écrite.
- Il n'est pas dit que les listes d'actes de parole ou de "fonctions" qui circulent ou qui ont été élaborées depuis la publication du Threshold Level, en 1975, soient définies une fois pour toutes. Leur justification théorique est extrêmement faible et pour une bonne part fortuite et subjective. Ceci vaut pour les taxonomies en tant que telles aussi bien que pour leur réalisation sous forme

linguistique. Si on se restreint, dans l'enseignement, à ces taxonomies existantes et à leur réalisation dans l'expression orale, on néglige toutes les possibilités qui sont cachées dans les textes: fonctions, actes de paroles autres - et dans d'autres domaines - que ceux qui figurent traditionnellement (déjà!) sur les listes et dans les matériaux didactiques et qui sont tirés d'une bande assez étroite d'usages de la parole: une riche collection de possibilités de réalisation linguistique.

Si je propose de tirer davantage profit des aspects réceptifs des actes de parole tels qu'on peut les introduire dans l'enseignement des langues, et, dans ce but, de nous intéresser davantage à ce que nous proposons à l'élève comme textes oraux et écrits dans la langue-cible, la question se pose: comment procéder?
Il faut d'abord se faire une idée de la façon dont ces textes sont traités, communément. Pour la commodité du raisonnement, subdivisons-les en deux groupes: textes pour les moins avancés et textes pour les avancés, par exemple dans un cadre scolaire: textes-collège, textes-lycée.

Les textes plus simples servent différents buts didactiques:

- développer les conditions de base pour la compréhension de la langue-cible, c.à.d. adapter l'élève au nouveau code sous sa forme orale et écrite: discrimination des sons; délimitation et reconnaissance des mots, des syntagmes; adaptation à l'orthographe; développement d'une attitude (dans l'écoute, dans la lecture) telle que l'élève n'a pas besoin de traductions pour comprendre: entraînement à la "compréhension directe";
- donner à l'élève, le plus tôt possible, le sentiment qu'il peut faire quelque chose dans cette nouvelle langue, que c'est une véritable langue qui fonctionne comme sa propre langue, et non pas un tas de structures et de vocables détachés);

- introduire de nouvelles formes linguistiques (structures, lexique) qui seront traitées ultérieurement;

- réemployer des formes linguistiques déjà traitées.

En termes généraux, on peut dire que les textes sont souvent artificiels dans ce sens qu'ils ont été conçus ou simplifiés en vue d'emplois didactiques; que leur contenu est simple, et que celui-ci est ressenti comme moins important que la forme linguistique; qu'ils sont souvent destinés soit à réaliser un transfert au côté expressif, productif du processus d'apprentissage, soit à constituer un corpus de démonstration pour la "théorie" (explication de faits de grammaire etc.), soit l'inverse des deux.
Les textes pour les avancés sont authentiques ou quasi-authentiques; leur contenu peut ou doit être pris au sérieux, n'est plus sans engagement; le lien avec les aspects productifs de l'apprentissage est plus lâche et bien moins direct.

Vu ces différences, il serait recommandable de traiter les fonctions et les actes de parole de façon différente aussi, si on prend des textes de compréhension comme cadre, ou comme base.

Dans les textes pour les non-avancés on pourrait se concentrer sur la détection de fonctions, d'actes de parole et leur réalisation en faits de langue, pour les insérer ensuite dans des exercices de réemploi, ou bien pour les comparer à ce qui a déjà été traité ou entraîné dans ce domaine et pour faire des extensions utiles.
Prenons un exemple (voir Annexe I): soit un texte, écrit ou oral, représentant une vive discussion, une querelle qui se développe. Il est intéressant, après que le texte a été présenté et que les élèves l'ont compris globalement, de procéder à une sorte d'analyse en commun, pour établir le progrès dans la discussion, les phases dans la querelle, et pour voir comment les locuteurs concernés s'y prennent.

Ensuite, dans une phase de transfert, on peut (faire) enscène une

autre querelle. On peut aussi faire des rajouts, ou donner des extensions à ce qui s'est déjà fait préalablement, sous les étiquettes p. ex. de "persuasion", "refus", "attaque", "défense".

Dans les textes pour les avancés, on pourrait s'y prendre autrement. D'abord, l'initiative pourrait, beaucoup plus que pour le genre d'élèves dont il vient d'être question, être laissée à l'étudiant. Ensuite, l'on pourrait beaucoup davantage tirer profit du fait que le contenu du texte est important en soi; que le texte n'est plus uniquement là à titre d'exemple, de démonstration, de présentation de formes linguistiques, n'est plus un prétexte, en somme. Partant de là, il serait recommandable d'intégrer certaines approches de souche pragmalinguistique (notamment les modèles et les résultats d'analyse quant aux théories sur la situation de communication, la grammaire du texte, les actes de parole) dans l'étude et l'analyse des textes proposés, enrichissant ainsi l'arsenal traditionnel des instruments d'analyse. Il s'agirait de se servir de ces approches pour mieux placer ou replacer ou encadrer ou caractériser un texte ou un fragment de texte, pour mieux analyser comment les formes linguistiques et leur agencement servent les objectifs de l'auteur ou du locuteur, pour mieux définir quelles sont les caractéristiques, les particularités de tel genre de textes (annonce, texte officiel, communiqué de presse, article scientifique, texte de propagande, de publicité, mode d'emploi, textes dans le domaine de la technique, texte de popularisation, débat, description littéraire, poésie, prière). Dans un deuxième temps, on pourrait procéder à des comparaisons avec des textes comparables dans la langue maternelle, à des études contrastives, à des traductions, à des emplois actifs de la langue étrangère en créant, en confectionnant soi-même des textes, des brins de texte, à base d'élements de contenu fournis sous une forme neutre, et en réemployant les formes et les moyens appropriés qu'on a étudiés.

Dans l'exemple que je présente (Annexe II: la première partie du discours télévisé du Président de la République du 23 mars 1983), j'ai

essayé d'illustrer en partie ce que je viens de proposer. L'on me dira que je reste tout près de la traditionnelle explication de texte, et qu'il n'y a rien de nouveau dans une attaque du texte à l'aide d'instruments de souche pragmalinguistique.

L'on constate, en effet , que, dès qu'on se met à analyser des textes tant soit peu sophistiqués, tout ce que les approches pragmalinguistiques et les taxonomies bien simplistes du genre Threshold Level nous ont apporté jusqu'ici, ne bouleverse point ce qui s'est fait depuis longtemps déjà sans ce concours.

Tant mieux! Il ne s'agit pas, pour l'enseignement des langues, de créer des "écoles" (approches, méthodes), avec leurs adeptes, qui se renient mutuellement et s'engagent dans des luttes compétitives peu fructueuses.

Pour le domaine qui nous intéresse ici, mieux vaut tirer profit des incentives fournis par les nouvelles théories et approches (surtout pour ce qui est de la didactique de l'expression orale aux niveaux I et II), en les étendant sur l'enseignement des autres aptitudes linguistiques et sur des textes, des emplois de langue plus compliqués que les situations et les jeux de rôle proposés dans les manuels modernes. La motivation y gagnera, et l'on pourrait favoriser ainsi une meilleure cohésion entre les différentes aptitudes à maîtriser et entre les différents niveaux. Et si, ce faisant, "fonctions" et "actes de parole" rencontrent sur leur chemin des situations et des textes diffiles, où ils ont du mal à se définir, à se manifester clairement: tant mieux pour eux. La réflexion sur leur existence également y gagnera.

Il va de soi que si une approche fonctionnelle de l'enseignement des langues doit s'étendre également sur la compréhension de textes oraux et écrits, et ne reste plus confiné dans le domaine de l'expression orale, les responsables de la formation des professeurs doivent en tenir compte. Il y aurait là une possibilité attrayante de marier certains aspects de la formation littéraire (analyse de textes) ou de la formation en rhétorique des étudiants/futurs professeurs aux nouvelles

conceptions de l'enseignement communicatif des langues.
Ne manquons pas cette belle occasion qui s'offre de colmater un peu la fissure qui bien souvent se crée entre ce qu'on donne à faire à un étudiant de langue pendant sa formation et ce qu'il est censé faire devant la classe en tant que professeur.

Annexe I

A - Tu viens avec moi au cinéma, ce soir?

B - Ah non, sûrement pas.

A - Comment, sûrement pas? Tu ne veux pas ou quoi?

B - Je vois que tu as la mémoire courte.....

A - Mais enfin, explique-toi! Ça t'amuse, les devinettes?

B - En tout cas, ce qui ne m'amuse pas, c'est de poireauter encore une fois pendant une heure, et pour rien, comme la semaine dernière. Tu m'as gâché toute la soirée. Tu n'as même pas pris la peine de m'avertir. Cela ne t'est même pas venu à l'esprit de t'excuser, au moins.

A - Voilà! Ça y est ! Tu n'en démords pas, hein? Combien de fois je t'ai dit déjà que je n'y pouvais rien!
J'avais voulu te prévenir, mais.....

B - Ouais, je sais. Je la connais, ton histoire. Tu n'as pas trouvé de cabine téléphonique, et puis tu as voulu venir quand-même, mais ton pneu a crevé, et puis ta soeur n'a pas voulu t'emmener, et puis, et puis, et patati et patata. Tu ne t'imagines tout de même pas que je crois toutes ces salades? Tu te moques des gens.

A - Oh, zut alors! Si tu le prends sur ce ton-là.....
J'ai fait ce que j'ai pu, mais tu ne veux pas m'écouter. Tu aimes mieux jouer les offensés. Eh bien, vas-y. Moi je ne veux plus y revenir, j'en ai ma claque.

B - C'est que je t'en veux, moi. C'est que je ne m'y attends pas, de la part de mes amis. Me planter là, tout bonnement. Et puis, ça croit pouvoir revenir et m'inviter comme si de rien n'était!
Eh bien, non, mon petit gars, ça ne marche plus, ce truc-là!

A - Toi, tu sais ce que tu devrais faire.....rentrer chez toi prendre une douche froide pour te calmer les nerfs.

B - Ça alors, il ne manquait plus que ça. Non mais c'est vraiment le bouquet.
Il me laisse tomber et je n'aurais pas le droit de me mettre en colère!
Dis-toi bien et une fois pour toutes que je ne me laisse plus marcher sur les pieds.

A - Bon, eh bien, moi je vais te dire une chose: les copains comme toi, j'en ai ras-le-bol. Salut!

B - Ça va, j'ai compris. Je suis un emmerdeur, un énergumène.
Eh bien, l'énergumène, il t'emmerde.

Annexe II a

« Françaises, Français, au jour et à l'heure convenus, me voici devant vous pour vous dire où nous en sommes, où nous allons. Ma tâche en ce moment de notre histoire est d'assurer la conduite du pays, de connaître pour les comprendre vos aspirations, vos besoins, de vous montrer la route à suivre et de vous faire partager, autant qu'il m'est possible, la conviction que j'ai de l'intérêt national.

Cette tâche est belle et difficile. Vous m'en avez confié l'honneur, j'en assumerai toute la charge.

Les 6 et 13 mars derniers, vous vous êtes exprimés. J'ai perçu, moi aussi, dans les résultats du premier tour des élections municipales, l'expression de votre inquiétude, même si au second tour la confiance l'a emporté en fin de compte sur le doute.

2. Mais le réalignement monétaire décidé, lundi à Bruxelles, a rendu plus actuelle encore cette interrogation : la politique engagée depuis le mois de mai 1981 est-elle bonne pour la France ?

Puisque j'en ai pris la responsabilité, il m'appartient de vous répondre et je le ferai sans détour.

Vaincre sur trois fronts

Oui, cette politique est bonne parce qu'elle est nécessaire pour qui veut changer la société française en ce qu'elle a d'injuste pour le plus grand nombre de ceux qui la composent et qui lui apportent, par leur travail et leur talent, sa richesse principale qui est la ressource humaine.

Oui, cette politique est bonne pour qui sait les contraintes qu'impose un environnement international soumis à d'autres politiques économiques que la nôtre.

3. Or nous n'avons pas voulu et nous ne voulons pas isoler la France de la Communauté européenne dont nous sommes partie prenante, la séparer du mouvement qui porte cette Europe à devenir, enfin, l'un des grands partenaires du monde, comme nous n'avons pas voulu et nous ne voulons pas, quelque réserve que nous fassions, nous éloigner de l'alliance sur laquelle repose une part de notre sécurité.

De la sorte, nous avons pris des risques. Ce sont ceux que peut prendre une nation comme la nôtre, sûre et fière de son droit à l'indépendance de ses choix.

En dépit des difficultés, nous avons progressé sur ce chemin ardu, réalisé en peu de mois plus de réformes, plus d'avancées sociales que la France n'en avait connues durant un demi-siècle.

Mais, maintenant, nous avons plus que jamais à vaincre sur trois fronts : le chômage, l'inflation, le commerce extérieur.

Annexe II b

Actes de parole ou fonctions	Moyens linguistiques
1. Susciter l'attention:	
a. gravité du moment	a. apostrophe solennelle; agencement syntactico-rythmique de la première et de la dernière phrase; termes comme: tâche, histoire, assumer, intérêt national, conviction, honneur, charge.
b. lien, contrat entre le spectateur/électeur et lui, l'élu responsable	b. jeu de je/me/ma envers vous/vos/votre dans les phrases; agencement de la dernière phrase; mélange de termes solennels et familiers dans la première phrase; idée du rendez-vous tout de suite après l'apostrophe.
c. honnêteté; le chef digne de confiance	c. idée du rendez-vous; termes comme: assurer la conduite, montrer la route, conviction, confié.
2. Créer un moment d'hésitation, d'arrêt, de suspense:	
a. le contrat conclu en 1981 et la politique engagée depuis sont-ils toujours valables, justifiés?	a. termes comme: inquiétude, doute, interrogation, le point d'interrogation, répondre; mention de faits négatifs comme: les résultats du premier tour, la dévaluation (réalignement).
b. Oui (ayez confiance en moi).	b. termes comme: confiance, emporte, responsabilité, sans détour; le fait du second tour positif; le fait qu'il a perçu leur doute.

3. Convaincre par des arguments nuancés:

a. les objectifs sont bons, et le resteront.

b. la route sera difficile
   - nous ne sommes pas seuls à déterminer notre destin
   - nous voulons rester loyaux, solidaires.

c. les premiers pas vers le succès sont faits.

a. tournure rhétorique de "Oui, cette politique...." (2x); société injuste; justice pour tous; termes comme: changer, travail, talent, richesse, humaine.

b. termes comme: contraintes, impose, risques, difficultés, ardu; la mention des autres politiques; la mention de la C.E.E. et de l'O.T.A.N.; la mention de l'objectif d'une Europe-grand-partenaire du monde (de Gaulle?); des termes comme: ne pas isoler, séparer, ne pas nous éloigner, partie prenante, tournure rhétorique de "nous n'avons pas voulu et nous ne voulons pas".

c. En dépit de; progressé, réalisé; "quelques mois" envers "un demi-siècle".

Il y a, en outre, un certain nombre de moyens et de procédés linguistiques qui jouent leur rôle d'une partie du texte à l'autre: en préparant le terrain; en annonçant tel argument, telle difficulté; en rappelant tel fait mentionné dans un passage précédent etc.